

## Políticas Educativas en Tiempos de Coronavirus: La Confrontación Ideológica en España

### Educational Policies in Times of Coronavirus: The Ideological Confrontation in Spain

Enrique Javier Díez-Gutiérrez <sup>1</sup>\*  
Katherine Gajardo Espinoza <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de León, España

<sup>2</sup> Universidad de Valladolid, España

Las Administraciones Educativas han establecido instrucciones y normativas para regular el fin de curso escolar, su evaluación y el inicio del nuevo curso, ante la situación de suspensión de clases durante el tercer trimestre y el confinamiento en el domicilio de la población, decretado por la pandemia del Covid-19. Estos 20 documentos y 369 páginas permiten investigar las distintas políticas educativas adoptadas por las Comunidades Autónomas en España. Se ha utilizado para ello un análisis crítico del discurso. Los resultados indican que las normativas se encuadran entre dos grandes enfoques: uno más “progresista” centrado en asentar los aprendizajes básicos y relevantes, el apoyo emocional y la evaluación formativa, donde la tercera evaluación no presencial se consideraba “no calificable”. Otro más “conservador” que, apuesta por seguir avanzando contenidos, evaluarlos, estableciendo no promocionar ni titular con asignaturas suspensas. No obstante, hay una serie de medidas que han generado un consenso pedagógico muy positivo de cara a las futuras políticas educativas en este país, en torno a “no dejar a nadie atrás”, la flexibilización del proceso educativo, la evaluación como mejora, la potenciación del uso didáctico de las tecnologías o el apoyo y refuerzo.

**Descriptor:** Política educativa; Covid-19; Evaluación; Currículum; Justicia social.

The Education Authorities have established instructions and guidelines to regulate the end of the school year, its evaluation and the beginning of the new one, in view of the situation of suspension of classes during the third trimester and the confinement of the population to their homes, decreed in response to the Covid-19 pandemic. These 20 documents and 369 pages allow us to investigate the different educational policies adopted by the Autonomous Communities of Spain. A critical discourse analysis has been used. The results indicate that the standards fall between two major approaches: a more "progressive" one focused on anchoring basic and relevant learning, emotional support, and formative assessment, where the third non-attendance assessment was considered "ungradable." Another more "conservative" committed to continue teaching contents in the third trimester and to evaluate them, establishing that no promotion or degree will be given with failed subjects. However, there are a series of measures which have generated a very positive pedagogical consensus with regard to future educational policies in this country around "leaving no one behind", making the educational process more flexible, evaluation as an improvement, enhancing the didactic use of technologies, and supporting and strengthening.

**Keywords:** Educational policy; Covid-19; Evaluation; Curriculum; Social justice.

---

\*Contacto: [enrique.diez@unileon.es](mailto:enrique.diez@unileon.es)

## 1. Introducción

La pandemia del coronavirus Covid-19 ha generado una crisis mundial que ha repercutido enormemente en los sistemas educativos (Chen et al., 2020; Geldsetzer, 2020; Sivakumar, 2020). En España, se estableció el confinamiento de la población (exceptuando a quienes prestaban servicios básicos), a partir del 14 de marzo de 2020, hasta finalizar el estado de alarma decretado por el gobierno. La decisión fue tomada dado que se consideraba que el aislamiento de las personas era la medida no-clínica más efectiva para frenar el avance de la pandemia (Choe y Choi, 2020; Kim et al., 2020; Prem et al., 2020).

El confinamiento de la población conllevó la suspensión de las clases presenciales y el cierre de los centros educativos, el Gobierno estableció que se continuarían “las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y ‘online’, siempre que resulte posible” (Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el Covid-19.). Por lo que millones de estudiantes, docentes y familias, sin previo aviso ni preparación, se vieron incluidos en un sistema de educación a distancia. La crisis por la enfermedad Covid-19 ha generado numerosos cambios en las políticas sociales de la nación (Fernández, 2020), el área de educación no ha estado exenta.

En el siguiente documento realizamos un análisis de las leyes y normativas generadas en las distintas Comunidades Autónomas sobre el proceso educativo a seguir en tiempos de pandemia. La propuesta se desarrolla en apartados, primero, exponiendo el contexto y un breve estado de la cuestión; segundo, describiendo el método utilizado para el análisis de las normativas y leyes; tercero, exponiendo los principales resultados del análisis; cuarto, desarrollando una discusión de los hallazgos con la literatura hasta ahora publicada y finalmente, formulando reflexiones finales a modo de conclusión.

## 2. Estado de la cuestión

En un ambiente de incerteza educativa y una orden general que afectaba a todo el sistema mientras durase la pandemia, los centros y el profesorado tuvieron que improvisar en poco tiempo, con los medios que tenían a su disposición (Trujillo, 2020a; Vallespín, 2020) y utilizando las plataformas digitales que tenían a mano (Brenner, 2020). Esto implicó pasar de una docencia presencial a un trabajo a distancia (Gewin, 2020; Gonzales-Zamora et al., 2020), a pesar de que no hubiera habido un operativo previsto para este cambio radical en tan poco tiempo (Álvarez, 2020; Hodges et al., 2020).

La situación provocó diferentes problemas que fueron saliendo progresivamente a la luz y que afectaron de distintas formas a las comunidades educativas: primero, los y las estudiantes y sus familias, quienes, confinados en sus hogares, tuvieron que pasar por una sustitución de trabajos presenciales en el aula a tareas y trabajos en el hogar, hecho que generó una sensación de saturación de “deberes” (CEAPA, 2020). A esto se le sumó la falta de acceso a medios telemáticos y conexión rápida de una parte de las familias y el alumnado<sup>1</sup>, que se trató de paliar distribuyendo tarjetas de móvil con datos y portátiles

---

<sup>1</sup> En España, según la última encuesta del Instituto Nacional de Estadística sobre el uso de la tecnología, en 2019, el 11% de los menores de 15 años no tenía acceso a un ordenador (INE, 2019),

entre algunos estudiantes (Torices, 2020), pero que no alcanzó a todo el alumnado sin medios telemáticos. Además, todo el proceso se acompañó de la enorme presión que supone un largo periodo de confinamiento (Wang et al., 2020). Es así como la situación empeoró para muchas familias que vivían hacinadas en infraviviendas (Makarov y Lacort, 2020), lo cual no era el mejor entorno para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A esto se le sumó el desempleo o la infección misma por Covid19: los padres acompañaban cuando podían a sus hijos e hijas en las tareas y el seguimiento escolar (Alonso, 2019), además, en muchos casos, carecían de las condiciones materiales, de las herramientas culturales o del tiempo y la estabilidad emocional para facilitar el proceso educativo (Martín, 2019, 2020).

Segundo, las y los docentes, en su deber de educadores, se encontraron con que tenían que trasladar toda su planificación docente de un momento a otro a formato online (Trujillo, 2020b); con sus propios recursos personales, desde casa, tratando de replicar en las plataformas digitales un modelo docente semejante al presencial (Jorrín, 2020); o usando aplicaciones que se saturaban frecuentemente (Trujillo, 2020a). En este contexto, quienes educaban se vieron sobrepasados, al tener que responder a cientos de consultas de su alumnado y de las familias e intentando, a la vez, contactar con quienes se habían “descolgado” (Pérez, 2020).

A medida que el confinamiento se fue prolongando y se constató que ya no se volvería a las clases de forma presencial hasta el siguiente curso, se fueron añadiendo nuevos problemas, dudas e inquietudes en la comunidad educativa: Cómo se iba a finalizar el curso escolar. En el periodo de confinamiento se avanzarían contenidos y materia, cuando una parte del alumnado, e incluso del propio profesorado, no tenía acceso o tenía dificultades para seguir una enseñanza a distancia. Se evaluaría y se calificaría un periodo escolar con una situación sobrevenida ante la que se había tenido que improvisar y donde no había garantía de que todo el alumnado hubiera podido tener las mismas condiciones y posibilidades. Se prolongaría el curso escolar durante el verano para recuperar lo “perdido”. Qué pasaría con el alumnado que se hubiera “descolgado” o que no hubiera tenido recursos para acceder a la enseñanza a distancia o desarrollarla adecuadamente, o cuyo contexto familiar estuviera tan afectado por la crisis que le resultara prácticamente imposible seguir el proceso educativo ese tiempo.

Múltiples problemáticas y dificultades llevaron a la comunidad educativa a pedir a las administraciones que facilitaran recursos, pero también que orientaran con instrucciones claras sobre cómo abordar el proceso educativo en una situación excepcional de crisis producida por esta pandemia. En definitiva, cómo enfocar la atención educativa en confinamiento, cómo acabar el curso y evaluarlo y cómo enfocar el inicio del siguiente.

---

cifra que se dispara al 30% cuando tienen pocos recursos (EU Kids online, 2018). En el nivel socioeconómico bajo, un 44% solo tiene un ordenador que tienen que compartir, mientras que el 61% del grupo socioeconómico alto dispone de tres o más ordenadores en casa (Zubillaga y Gortazar, 2020, p. 8). Esta brecha digital se ve incrementada en el ámbito rural. Los últimos datos publicados por el Ministerio de Economía y Empresa (2019) muestran que apenas el 38% de la población de zona rural dispone de conexión de banda ancha de alta velocidad y apenas la mitad posee habilidades digitales básicas o superiores (Arias et al., 2018; Skakelja y McGlynn, 2018).

El Ministerio de Educación y Formación Profesional de España se reunió con los Consejeros y Consejeras de Educación de las diferentes Comunidades Autónomas (en adelante CCAA), donde, estableció un marco general de actuación para orientar las actuaciones de la comunidad educativa y los centros escolares de cara a finalizar el curso escolar 2019/2020 y la evaluación global del mismo. Fueron publicadas oficialmente en el Boletín Oficial de España el viernes 24 de abril, Orden EFP/365/2020 (Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el Covid-19), adaptando el fin de curso y flexibilizando los criterios de evaluación y promoción.

Esta reunión de coordinación era imprescindible, dado que en España las competencias educativas están transferidas y, por lo tanto, corresponden a las administraciones regionales la mayor parte del ordenamiento. En España, el Ministerio puede establecer un marco general, pero son las CCAA las responsables últimas de su aplicación y adecuación en cada región. Por lo que, a partir de este marco general establecido por el Ministerio de Educación, cada Comunidad Autónoma debía establecer unas normativas y orientaciones, en su ámbito territorial, que indicasen a los centros educativos, a las familias y a los estudiantes las instrucciones concretas sobre cómo finalizar el tercer trimestre<sup>2</sup> del curso escolar sin docencia presencial, cómo evaluar, y calificar el proceso de aprendizaje, qué criterios utilizar para que los estudiantes pudieran titular y promocionar de curso, así como las previsiones de cómo afrontar el inicio del nuevo curso escolar en septiembre de 2020.

En el presente documento se ha desarrollado un análisis de aquellas publicaciones generadas por las distintas CCAA, identificando los elementos que comparten, así como en los que difieren. Se expone una investigación documental descriptiva que tiene por fin dar a conocer las principales orientaciones educativas que se dan en el país en un contexto de emergencia, pero también se desentrañan sus intenciones y el modelo educativo que defienden.

### **3. Método**

Esta investigación tiene por objetivo el análisis de las diferentes normativas, instrucciones y orientaciones que, durante el periodo de confinamiento, han publicado las administraciones españolas, tanto a nivel estatal como autonómico. Se ha pretendido indagar y comparar el enfoque y la orientación pedagógica e ideológica que han adoptado, las prioridades que han establecido en las mismas y las finalidades que se desprenden de su análisis. En definitiva, investigar y desentrañar las políticas educativas adoptadas en España en tiempos de Coronavirus en las distintas CCAA para entender qué modelo de educación defienden en época de crisis.

#### *Diseño y análisis de datos*

---

<sup>2</sup> El curso escolar en España se divide en tres periodos temporales o trimestres. El primero abarca de septiembre a diciembre, el segundo de enero a marzo y el tercero de abril a junio. Las personas suelen identificarlos como primera, segunda y tercera evaluación respectivamente, pues al final de cada trimestre se realiza la evaluación correspondiente de los conocimientos adquiridos.

Se han seleccionado todos los documentos legislativos emanados por los poderes central y autonómicos en este periodo. Corresponden a Reales Decretos, Instrucciones y Orientaciones emanadas de todas estas administraciones españolas durante el periodo de confinamiento, desde el 14 de marzo de 2020 hasta el 30 de abril de 2020. De esta forma se han analizado un total de 20 documentos, emitidos, uno, por la Administración central y los 19 restantes por las Administraciones autonómicas, que tienen transferidas las competencias en educación en España y, por tanto, son competentes para adoptar medidas en su ámbito competencial. En total se han revisado 369 páginas de textos legislativos.

Tabla 1. Documentos seleccionados para el análisis

CCAA	FECHA	PÁGS	NORMATIVA
<b>MEC</b>	22/04/2020	17	Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el Covid-19.
<b>Andalucía</b>	24/04/2020	46	Instrucción de 23 de abril de 2020, de la Viceconsejería de Educación y Deporte, relativa a las medidas educativas a adoptar en el tercer trimestre del curso 2019/2020.
<b>Aragón</b>	29/04/2020	84	Orden ECD/357/2020, de 29 de abril, por la que se establecen las directrices de actuación para el desarrollo del tercer trimestre del curso escolar 2019/2020 y la flexibilización de los procesos de evaluación en los diferentes niveles y regímenes de enseñanza.
<b>Asturias</b>	27/04/2020	18	Resolución de 27 de abril de 2020 de la Consejera de Educación por la que se ordena la continuación de procedimientos para la finalización del curso escolar y se aprueban instrucciones para la evaluación con la misma finalidad.
<b>Baleares</b>	16/04/2020	4	Resolució del conseller d'Educació, Universitat i Recerca de 16 d'abril de 2020 per la qual s'aproven amb caràcter extraordinari les instruccions complementàries, a causa de l'epidèmia del Covid-19, per avaluar l'aprenentatge dels alumnes de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears per al curs 2019-2020.
<b>Canarias</b>	25/04/2020	14	Resolución de la dirección general de ordenación, innovación y calidad, por la que se dictan instrucciones para la finalización del curso escolar 2019/2020 y para el inicio del curso 2020/2021, en las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato, en todos los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Canarias.
<b>Cantabria</b>	19/04/2020	6	Instrucciones para el tercer trimestre y el final de curso en educación infantil y primaria curso 2019-2020.
<b>Cantabria</b>	19/04/2020	12	Instrucciones para el tercer trimestre, evaluación final, promoción y titulación en educación secundaria.
<b>Castilla-La Mancha</b>	13/04/2020		Instrucciones de 13 de abril de 2020, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes sobre medidas educativas para el desarrollo del tercer trimestre

			del curso 2019-2020, ante la situación de estado de alarma provocada por causa del brote del virus covid-19.
<b>Castilla y León</b>	17/04/2020	6	Instrucción de 17 de abril de 2020, relativa al desarrollo de la actividad educativa durante el tercer trimestre y la evaluación final del curso académico 2019-2020
<b>Cataluña</b>	30/03/2020	3	Criteris per al desenvolupament de l'acció educativa i l'avaluació dels alumnes en els centres on s'imparteixen els ensenyaments del segon cicle d'educació infantil, primària, secundària obligatòria, batxillerat i formació d'adults, davant la prolongació del període de confinament pel Covid19.
<b>Cataluña</b>	20/04/2020	9	Instrucciones para el desarrollo de la acción educativa y la evaluación en el tercer trimestre de los alumnos en los centros donde se imparten las enseñanzas del segundo ciclo de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato ante la prolongación del periodo de confinamiento por Covid19.
<b>Extremadura</b>	18/04/2020	13	Instrucción n.º 4/2020, de 18 de abril de 2020, de la secretaría general de educación, referente a la organización de las actividades lectivas no presenciales, la evaluación del aprendizaje del alumnado y otros aspectos de la organización y funcionamiento de los centros educativos y del sistema educativo en su conjunto, durante el tercer trimestre del curso 2019-2020 y previsiones para el curso 2020-2021.
<b>Galicia</b>	17/04/2020	32	Instrucciones de 27 de abril de 2020, de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa para el desarrollo del tercer trimestre del curso académico 2019/20, en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia
<b>La Rioja</b>	16/04/2020		Plan de Continuidad Educativa a Distancia de La Rioja (26/03/2020). El Consejero de Educación declara que La Rioja se adhiere a los acuerdos del Ministerio de Educación (16/04/2020).
<b>Madrid</b>	21/04/2020	7	Resolución de la viceconsejería de política educativa por la que se dictan instrucciones para el desarrollo del tercer trimestre y final del curso 2019-2020 en la Comunidad de Madrid como consecuencia del estado de alarma provocado por coronavirus (covid-19).
<b>Murcia</b>	20/04/2020	10	Instrucciones de 20 de abril de 2020, de la consejería de educación y cultura sobre medidas educativas para el desarrollo del tercer trimestre del curso 2019-2020 motivadas por el impacto del covid-19 en los centros educativos de la región de Murcia.
<b>Navarra</b>	22/04/2020	14	Instrucciones sobre la actividad educativa ante la suspensión de la actividad presencial en los centros docentes de Navarra.
<b>País Vasco</b>	22/04/2020	42	Plan Educativo Final Curso Escolar 2019-2020.
<b>Comunidad Valenciana</b>	03/04/2020	8	DECRETO LEY 2/2020, de 3 de abril, de medidas urgentes, en el ámbito de la educación, de la

---

cultura y del deporte, para paliar los efectos de la emergencia sanitaria provocada por la Covid-19.

---

Fuente: Elaboración propia.

Para realizar un análisis consistente con el enfoque cualitativo de esta investigación, seleccionamos el modelo de análisis del discurso crítico de Fairclough (2008). Con el cual: 1) identificamos y describimos temas y los agrupamos en categorías; 2) generamos una interpretación intertextual de las categorías seleccionadas, y 3) Explicamos los puntos en común de dichas categorías con el aparato social.

La perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (en lo sucesivo, ACD) fue seleccionada por su utilidad en el contexto discursivo elegido, dado que los documentos legislativos son exponentes y expresión de las políticas y actuaciones que regulan las administraciones educativas, como tales, son textos que constituyen un discurso político y pueden ser analizados profundamente por esta metodología (Fairclough, 2008). También, porque la investigación educativa lo ha aplicado a muy diversos temas de su campo (Rogers et al., 2005). En este contexto, el Análisis Crítico del Discurso que desarrollamos, nos permite desvelar cómo las decisiones tomadas por las administraciones operan y ponen de manifiesto las ideologías, las lógicas e influencias políticas hegemónicas mediante las cuales los poderes públicos legitiman, justifican y deciden selectivamente finalidades, estrategias y prioridades (Guarro, Martínez y Portela, 2017; Thomas, 2005), en este caso, respecto al modelo de educación y de evaluación en un contexto adverso como el generado por la pandemia del Covid-19.

El ACD en esta investigación se ha centrado en el análisis de cuatro categorías, que fueron seleccionadas mediante un análisis textual de tres dimensiones (Fairclough, 2008): Identificación y descripción de temáticas, interpretación intertextual de dichas temáticas e identificación de nexos entre temáticas (figura 1).

La agrupación de categorías se enmarcó en aquellas temáticas que abordaran las decisiones tomadas ante el final del curso escolar y el inicio del siguiente en un contexto de pandemia: (a) desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje durante el tercer trimestre escolar; (b) finalización de este; (c) evaluación del curso escolar 19/20; (d) inicio del curso escolar 20/21. La primera categoría hace referencia a las medidas adoptadas por las diferentes administraciones educativas para continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia durante el confinamiento del tercer trimestre escolar. La segunda categoría analiza cómo se plantea cada administración finalizar el curso y atender el periodo de transición al siguiente curso. La tercera categoría se detiene en comparar los criterios establecidos por las CCAA para evaluar el curso escolar 2019-2020, así como las estrategias adoptadas para calificar, titular y promocionar o no a los cursos siguientes. Y la cuarta categoría revisa las propuestas y orientaciones de cara a enfocar el inicio del curso siguiente.

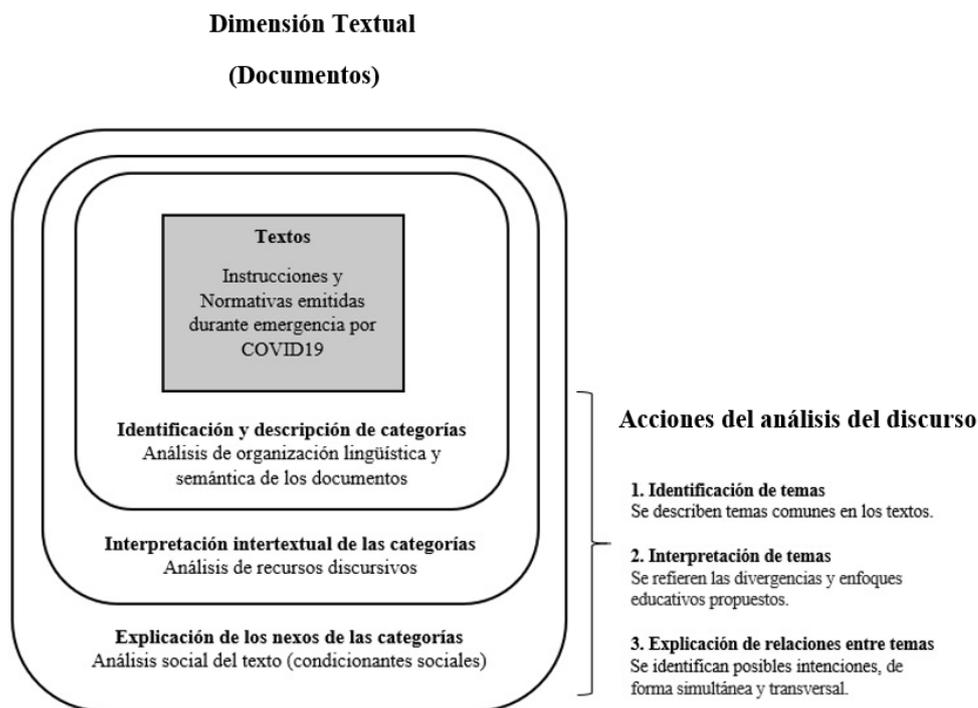


Figura 1. Modelo de análisis del discurso crítico aplicado en esta investigación. En la dimensión textual observamos las tres dimensiones del conjunto de textos: 1) Identificación y descripción mediante la identificación de cuatro categorías; 2) Interpretación de divergencias y enfoques entre los textos; 3) Explicación de las relaciones entre temas desde puntos de vista generales, descriptivos y críticos

Fuente: Elaboración propia.

## 4. Resultados

Se exponen algunos de los aspectos clave del análisis, atendiendo a la comprensión temática actual y el desarrollo de posteriores análisis más profundos de las relaciones ideológicas y discursivas. Para hacer la exposición de los resultados se han agrupado estos de acuerdo con las cuatro categorías identificadas durante el análisis: (a) relacionados con las propuestas centradas en cómo continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el tercer trimestre escolar; (b) relacionados con las propuestas para finalizar el curso escolar 2019/2020; (c) relacionados con las propuestas sobre cómo hacer la evaluación del curso escolar 2019/2020; (d) relacionados con las propuestas sobre cómo iniciar el curso escolar 2020/2021.

### ***4.1. Políticas educativas para abordar la continuación proceso educativo a distancia***

Todas las CCAA consideran una “situación extraordinaria” el período de confinamiento por la pandemia y que la continuación del proceso educativo a distancia requiere “medidas extraordinarias”, dado lo anómalo de la situación de la ausencia de clases presenciales durante este período. Compartiendo la filosofía de ser comprensivos con las dificultades que está teniendo buena parte del alumnado para seguir con las clases a distancia.

Políticas educativas comunes que comparten se expresan en las instrucciones: “cuidar a las personas”, “primando su bienestar integral por encima de aspectos puramente

curriculares dada la excepcionalidad del estado de alarma”, extremando el cumplimiento de los derechos incluidos en la Convención de los Derechos de la Infancia de la ONU; desarrollar actividades que ayuden al alumnado a “mantenerse incorporados al aprendizaje continuo y suscitar su interés por aprender”; con “planes específicos de recuperación del vínculo escolar y de refuerzo” dirigidos al “alumnado desconectado o no localizable”; “adaptar el modelo de tutorías a la nueva situación, con la finalidad de ayudar al alumnado a organizar sus actividades escolares, autorregular su aprendizaje y mantener un buen estado emocional (...) y de orientación académica y profesional”; “atención al alumnado con necesidades educativas especiales”.

Asimismo, todas las CCAA comparten la necesidad de “flexibilizar el currículo y las programaciones didácticas”, centrando “las actividades lectivas del último trimestre en los aprendizajes y competencias imprescindibles que deberían desarrollar los estudiantes, en función de su etapa, curso, área o materia, renunciando a un cumplimiento exhaustivo de los propósitos iniciales, flexibilizando sus planes de trabajo y cuidando de no penalizar o perjudicar el bienestar de su alumnado ni sobrecargarlo de tareas excesivas”.

Pero empiezan a diferir en el énfasis que ponen respecto a si se avanza temario y contenidos escolares en el tercer trimestre durante el confinamiento y a distancia, o si, dada la situación excepcional y los problemas de acceso de una parte de la población, deben dedicarse a repasar y reforzar lo trabajado en los dos anteriores trimestres.

Unas (Andalucía, Castilla y León, Extremadura, Galicia, Madrid) hacen más hincapié en “avanzar en contenidos previstos para el tercer trimestre”, matizando unas que “cuando sea posible” (Andalucía), otras que, en Secundaria, especialmente en 4º de la ESO y 2º de Bachillerato, cursos que dan lugar a una titulación (Asturias, Cantabria, Castilla y León), o bien, como las CCAA de Murcia y Extremadura que le asignan la responsabilidad de avanzar a los equipos docentes: “avance de nuevos contenidos que el equipo docente haya considerado como esenciales” (Murcia) o “El Claustro, como máximo responsable de la concreción curricular, deberá, a través de la comisión de coordinación pedagógica u órgano que asuma sus funciones, reducir y condensar en lo posible el currículo que se vaya a desarrollar en el tercer trimestre, sin presión por tener que terminar indefectiblemente el currículo o las programaciones, a cuyo cumplimiento exhaustivo deberá en buena lógica renunciarse, pero también sin menoscabo de una mínima calidad educativa y del suficiente tratamiento de aquellos contenidos de aprendizaje y competencias que sean imprescindibles, en función de la etapa, curso, área o materia, sobre todo en los cursos finales que conducen a una titulación” (Extremadura).

Otras (Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Cataluña, Navarra, País Vasco, Valencia), sin embargo, establecen que “durante el tercer trimestre, de manera general, no se deberá avanzar en contenidos nuevos”. Abogan más por “repasar”, “reforzar” y “consolidar” los “aprendizajes realizados en los dos primeros trimestres del curso”, buscando fomentar rutinas de trabajo, hábitos de estudio: “El refuerzo, repaso y profundización de lo ya trabajado en los dos primeros trimestres serán las actividades prioritarias” (Canarias).

Aunque algunas CCAA, de una y otra tendencia, introducen también la posibilidad de “en su caso, ampliación de los aprendizajes anteriores que resulten necesarias para todo o parte

de su alumnado” (Navarra, Galicia) o “seleccionar exclusivamente los contenidos que se consideren más relevantes” de las programaciones didácticas (Valencia).

#### **4.2. Políticas educativas para finalizar el curso escolar**

Aunque algunas CCAA defendieron la apertura presencial de los centros educativos antes de finalizar el curso escolar 2019/2020, como se realizó en otros países como Francia<sup>3</sup>, se acabó estableciendo desde la Administración Central que no se volvería a las clases hasta septiembre de forma generalizada, con el inicio del siguiente curso escolar. Aunque se procedería a abrir los centros escolares a mediados de mayo para su desinfección, acondicionamiento y el trabajo administrativo y de los docentes y personal auxiliares. Y a finales de mayo se abrirían para menores cuyos progenitores tenían que trabajar fuera de casa, alumnado que estaba en cursos que suponían titulación, pero de forma voluntaria y en grupos de 15 como máximo, así como el alumnado con necesidad de refuerzo educativo.

Pero lo que sí estuvieron prácticamente todas las CCAA de acuerdo fue en establecer la finalización del curso escolar en junio, como ha sido habitual en periodo presencial. Excepto algunos procesos singulares, como las pruebas de acceso a la Universidad o las de acceso a las enseñanzas de Formación Profesional. Se consideró que, tras un largo periodo de confinamiento, no se podía volver a “encerrar” al alumnado durante un tiempo vacacional, que se necesitaba también para asimilar el impacto de la situación vivida y poder disfrutar y jugar, puesto que el tiempo de confinamiento se había continuado el proceso escolar.

Igualmente hubo bastante consenso entre CCAA respecto al período de verano, en el que se establecía mayoritariamente “la realización de actividades de refuerzo en el periodo estival, en formas diversas y combinadas con actividades lúdicas” (MEC), aunque pocas lo reflejaron en las instrucciones analizadas. No obstante, alguna CCAA como Murcia se desmarcó de esa orientación general, enfocando estos programas de refuerzo durante el periodo estival con un carácter más escolar, con el fin de “reforzar aquellos contenidos que se hayan podido ver afectados por la actividad educativa no presencial”. El País Vasco, en este sentido, se limitó a “aconsejar” que se encomendasen “tareas de refuerzo o recuperación durante las vacaciones estivales”.

#### **4.3. Políticas educativas para evaluar en confinamiento**

Quizá sea esta dimensión la que se ha encontrado mayores discrepancias a la hora de plantear las medidas adecuadas en las instrucciones de la distintas CCAA.

En principio, en el bloque de los acuerdos, se constata que todas las instrucciones aseguran que la evaluación tiene que ser “continua, formativa e integradora” y que la decisión de la promoción y la titulación la debe tomar en definitiva el equipo docente.

Todas las CCAA también declaran que es necesario, en esta situación excepcional, “flexibilizar” los criterios de la ley educativa vigente, la LOMCE, que establece que se puede pasar de curso con dos asignaturas suspendidas (hasta tres, de manera excepcional) si no son a la vez Matemáticas y Lengua (aunque incluso para esto hay excepciones, en

---

<sup>3</sup> En Francia, dos de cada tres familias no querían llevar sus hijos a la escuela en mayo de 2020, los sindicatos del profesorado exigían garantías sanitarias y las asociaciones de familias de alumnos protestaban por esta apresurada apertura de los centros educativos (Boichot, 2020).

función de la decisión final del equipo docente). La ley establece que para obtener el título de la ESO o Bachillerato sí hay que tener todas las asignaturas aprobadas. Sin embargo, la CCAA de Madrid realizó un desarrollo de la ley con el que permite avanzar de curso con hasta cinco asignaturas suspensas (Gutiérrez, 2016).

Lo que se entiende en cada caso por “flexibilización” es lo que confronta las posiciones de las distintas CCAA, alineándose unas más con lo que se podría denominar la posición “dura” o “cerrada” (centrada en el número de asignaturas suspensas que se debe permitir para promocionar o titular) y la posición “comprensiva” o “abierta” (centrada en un enfoque de “promoción general” de todo el alumnado y que “la titulación debe ser la práctica habitual para los alumnos de 4º de la ESO y 2º de Bachillerato”).

Otra de las discrepancias es a la hora de la calificación. Unas apuestan por tener en cuenta únicamente las notas obtenidas en los dos primeros trimestres presenciales, donde el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolló de forma habitual. Con la intención de no perjudicar al alumnado que no disponía de dispositivos digitales o conexión a internet en casa. O, en todo caso, tener en cuenta lo realizado en el tercer trimestre solo para mejorar en todo caso la nota.

El tercer foco de división fue la repetición. Si bien todas las CCAA declaraban que la repetición de curso debía ser una medida “excepcional”, como también lo es en la actual ley educativa, a pesar de que es demasiado habitual en España<sup>4</sup>, sin embargo, no coincidían en cómo concretar esa excepcionalidad.

Además, se añade que los equipos docentes necesitarán la autorización de la Administración para hacer repetir a un o una estudiante.

Otro de los asuntos polémicos que se plantea es que cada alumno o alumna deberá contar con un informe personalizado, en el que se detallen las dificultades que presenta para, así, dejar constancia al profesorado del alumno o alumna en el siguiente curso. Estos informes se realizan todos los años, pero no contemplan, como ahora, una información personalizada y exhaustiva por cada alumno o alumna. Aunque su finalidad es facilitar el tránsito del alumnado a otros cursos y etapas y preparar el apoyo o refuerzo necesario, en caso de requerirlo, las instrucciones no parecen tener en cuenta el esfuerzo y el tiempo que requiere lo que se demanda en las mismas.

#### ***4.4. Políticas educativas para iniciar el nuevo curso escolar***

Este aspecto es el que con menos extensión se ha desarrollado en las instrucciones y normativas emitidas por todas las administraciones educativas. No obstante, aparece, de una forma u otra en todas ellas.

El acuerdo mayoritario en prácticamente todas las normativas analizadas es la organización de algún tipo de plan, programa o actividades de recuperación y de adaptación del currículo desde el inicio del nuevo curso escolar. Esos planes deben estar basados en los informes individuales que se hagan en la evaluación del curso anterior para

---

<sup>4</sup> Según PISA 2018, en España algo menos de uno de cada tres estudiantes de 15 años (29%) está repitiendo por primera o segunda vez alguno de los cursos de la ESO, lo que significa una diferencia de 17,6 puntos más que en el promedio de la OCDE y 16 más que en el conjunto de la UE (Francesch, 2020).

adecuarlos a las necesidades del alumnado “con la finalidad de adquirir las competencias básicas que no se hayan alcanzado en el presente curso escolar” (Galicia).

Algunas CCAA especifican o concretan más el proceso de inicio del curso, con ayudas directas “para la dotación de recursos destinados a la inclusión educativa y a la lucha contra el abandono” para atender al alumnado con mayores dificultades de aprendizaje intensificando las actividades de refuerzo (Valencia). Es más, esta CCAA concreta que los centros educativos han de centrar “su plan de actuación para la mejora (PAM) en el diseño y la organización de actividades de consolidación y recuperación de aprendizajes imprescindibles para que el alumnado pueda seguir con éxito el próximo curso” y establecen una medida, en cierta medida novedosa, que consiste en que “el alumnado de 1º ESO trabaje por ámbitos” organizados curricularmente de forma “similar a la existente (PMAR) de 3º ESO y en los programas de refuerzo de 4º ESO (PR4), que agrupan a la mayoría de asignaturas de conocimiento: lingüístico y social, científico, matemático y tecnológico”. Aunque también apunta en este sentido la CCAA de Aragón que plantea hacer una programación general por ciclos autorizando “una organización curricular excepcional”.

La polémica ha surgido más allá de las instrucciones, cuando la Ministra de Educación ha propuesto iniciar el curso escolar en septiembre “guardando las imprescindibles medidas de seguridad sanitaria” para evitar contagios por la Covid-19 con grupos de 15 alumnos y alumnas por aula mediante un sistema mixto de asistencia que combine la escolaridad presencial con la ‘online’. Esta propuesta de asistencia a clase por turnos, de mañana y tarde, o en días o semanas alternos, y trabaje en casa la otra parte del tiempo, ha tenido contestación por parte de representantes de la comunidad educativa y de CCAA.

## **5. Discusión**

Las políticas educativas propuestas por el Ministerio de Educación en España para finalizar el curso 2019/20, marcado por la pandemia del coronavirus y el confinamiento domiciliario, e iniciar el siguiente curso 2020/21, fueron presentadas el 15 de abril de 2020 en la Conferencia Sectorial de Educación. Los acuerdos tomados en dicha reunión con los Consejeros y Consejeras de Educación de las diferentes Comunidades Autónomas, y plasmadas posteriormente en la Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, empezaron a ser muy pronto cuestionadas por algunos de los responsables educativos regionales.

Cinco comunidades autónomas (Madrid, Andalucía, Castilla y León, Murcia y Euskadi) se desmarcaron en pocos días del acuerdo inicialmente alcanzado. El análisis de las instrucciones emitidas por las diferentes CCAA parece apuntar que las discrepancias de estas CCAA tienen más que ver con sesgos ideológicos y enfrentamientos políticos, que con planteamientos educativos o pedagógicos. Así lo consideran los representantes de las familias de la escuela pública, que manifestaban que detrás de este descuelgue y enfrentamiento con el gobierno lo que “se escondía era una lucha política” (Torres y Zafra, 2020).

Estas CCAA que se desmarcaron de forma más clara y manifiesta están dirigidas por gobiernos conservadores, algunas incluso con el apoyo de grupos políticos neoliberales y ultraderechistas. Mientras que el gobierno estatal está dirigido por una coalición progresista. Las comunidades “conservadoras” alegaron públicamente que no estaban de

acuerdo con el “aprobado general”, aunque este no figuraba como tal en el acuerdo. Asegurando que les preocupaba que el alumnado promocionara de curso o titulara en Secundaria con suspensos, aunque esto ya se da con la actual legislación educativa.

También cuestionaban la posible diferencia territorial entre comunidades respecto a la exigencia para pasar de curso o la desmotivación del alumnado para esforzarse si sabían que no se iba a evaluar lo que hicieran durante el tercer trimestre (Sánchez et al., 2020). Madrid o Murcia, gobernadas por el sector conservador más duro, reclamaban al Ministerio que fijara con cuántos suspensos se puede promocionar y titular para que no hubiera diferencias entre comunidades: “Puede haber comunidades donde nuestros hijos pasen de curso con cinco suspensos y otras, como Madrid, por cierto, donde no se va a pasar con suspensos” (Sánchez, 2020).

Como hemos visto en los resultados, detrás de los diferentes enfoques respecto a la política educativa que aparecen en las instrucciones de las CCAA y el cierto choque o enfrentamiento del bloque de gobiernos regionales conservadores frente al gobierno estatal de corte más progresista, tiene que ver con preguntas pedagógicas sustanciales que afectan a las políticas educativas. Preguntas como qué importancia se le da a un curso escolar en plena pandemia mundial o si el aprendizaje de contenidos escolares es prioritario en esta situación de excepcionalidad extraordinaria, si sería muy grave que el alumnado “perdiera” un año o si les afectaría en un futuro inmediato promocionar sin haber cursado un trimestre. Mientras que, por otro lado, nos puede llevar también a preguntarnos si nos podemos permitir dejar a los niños y adolescentes sin apenas estímulos educativos durante tres meses, más otros tres de vacaciones y cuán perjudicial puede ser eso para el alumnado de entornos más desfavorecidos, que suelen ser los que más pueden beneficiarse del efecto compensador del colegio ante situaciones familiares de carencias (Sánchez y Rodríguez, 2020).

## **6. Conclusiones**

Podemos concluir que, a partir del análisis de las instrucciones de las CCAA, que las distintas variantes de las normativas se podrían encuadrar entre dos grandes enfoques, donde cada CCAA se posiciona más hacia un lado u otro en función de su orientación y afinidad política e ideológica, que se plasma lógicamente en su política educativa.

Centrarse y asentar los contenidos esenciales, frente a avanzar contenidos y continuar el temario; una evaluación centrada en el diagnóstico de las dificultades para orientar la acción educativa y la atención a la diversidad, frente a una evaluación que compruebe los aprendizajes adquiridos en este tiempo; una calificación escolar solo sobre lo trabajado presencialmente en los dos primeros trimestres y que, en todo caso, valore de forma positiva lo realizado online durante el tiempo de confinamiento, frente a una calificación de todas las tareas y aprendizajes también en un tiempo de confinamiento sin recursos y medios para ello; una promoción y titulación como norma general en todas las etapas ante la situación excepcional, frente a una promoción y titulación en función del número de las notas y el número de suspensos. En definitiva, observamos una forma de hacer política educativa con un enfoque más humanista y que concibe la educación como un desarrollo global de la persona, teniendo en cuenta la situación vital y emocional de los estudiantes, sus familias y el profesorado en este tiempo excepcional, y otra forma de hacer política,

que gira casi exclusivamente en torno al avance en el currículo y los contenidos y su medición, que resalta el esfuerzo individual y adquiere un cierto carácter punitivo sobre quienes no alcanzan los logros esperados, incluso en estas circunstancias.

En el primer enfoque, que podríamos denominar más “progresista”, se encuadran fundamentalmente las CCAA de Aragón, Asturias, Baleares, Cataluña y Comunidad Valenciana. Un enfoque más centrado fundamentalmente en asentar los aprendizajes básicos y relevantes, rehuendo la necesidad y la presión de terminar los programas, con seguimiento tutorial, apoyo emocional y una evaluación formativa adaptada a las limitaciones formativas y personales de cada alumno y alumna, estableciendo que las tareas y actividades realizadas de forma no presencial en la tercera evaluación debían ser valoradas solo a efectos de valor añadido, porque este periodo no presencial se consideraba “no lectivo ni calificable”. Por lo que se sumaron en sus instrucciones y normativas a la propuesta del gobierno central que abogaba por “evaluar al alumno en su totalidad, en su capacidad de desarrollo como ser humano”.

La segunda perspectiva, que podemos denominar de corte más “conservador”, está abanderada sobre todo por las CCAA de Andalucía, Galicia, Madrid y Murcia. Esta perspectiva se centra mucho más en seguir avanzando contenidos, optando por abordar la situación mediante una adaptación de la “temporalización establecida” y los “mecanismos telemáticos” para “garantizar la continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje”. En cuanto a la evaluación, aunque se recuerda que esta debe ser continua, formativa e integradora, promoviendo medidas que no penalizaran al alumnado flexibilizando la normativa, al igual que el resto de las CCAA, lo cierto es que establecen evaluable y calificables el tercer trimestre escolar y no pasar de curso o titular a partir de un determinado número de asignaturas suspensas. Lo cual pone de manifiesto que vinculan la evaluación sobre todo con la calificación, donde parece que “aprobar sigue teniendo más peso que aprender” (Zubillaga y Gortazar, 2020, p. 6).

El resto de las comunidades autónomas (Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura, La Rioja, Navarra y País Vasco) se distribuyen dentro de estas dos posiciones, con instrucciones que tienden más hacia un enfoque u otro. En este sentido, Canarias y Castilla y León, se inclinan más hacia el lado de esa visión conservadora, ideológica y pedagógicamente, centrada en el esfuerzo y la recompensa, mientras que el resto de CCAA se orientarían más hacia el enfoque del modelo ideológicamente más progresista y pedagógicamente más comprensivo.

No obstante, hay una serie de propuestas y medidas que parecen compartir mayoritariamente todas las administraciones educativas, tanto el gobierno como las CCAA, y que es necesario resaltar, puesto que parecen haber generado un consenso pedagógico que puede ser muy positivo de cara a las futuras políticas educativas en este país. En concreto:

- “No dejar a nadie atrás” como enfoque esencial de todas las propuestas políticas educativas.
- Flexibilizar tanto el currículum, como la metodología docente y el sistema de evaluación durante una etapa de crisis teniendo en cuenta la excepcionalidad de la situación.

- Centrar la evaluación en ser un instrumento de mejora del proceso de aprendizaje en torno al diagnóstico de cada estudiante para establecer medidas de cara a apoyarle y reforzarle de forma personalizada.
- Confiar en la labor de los profesionales de la educación como equipos docentes que conocen al alumnado y su profesión.
- Iniciar el nuevo curso con medidas de refuerzo y apoyo para que desde el minuto 0 nadie quede atrás.
- Repensar la ratio de alumnado por grupo, a propósito de las necesarias medidas de distancia social requeridas por las autoridades sanitarias, en la docencia presencial, pero sobre todo desde un enfoque de inclusión educativa y de una educación de calidad.
- Introducir la didáctica de las tecnologías en la comunidad educativa, sabiendo que no son sustitutas de la relación presencial educativa, pero sí un aliado que debemos saber utilizar y aplicar de forma pedagógica y utilizar al servicio de un aprendizaje más interactivo.
- Asumir el cuidado y bienestar de los menores como un referente esencial de la labor educativa teniendo en cuenta esta situación, en cierta medida traumática, que debe ser abordada de forma pedagógica y emocional durante los primeros días de clase.

Finalmente, hay que señalar que en todas las instrucciones analizadas echamos de menos una serie de medidas ya probadas, que no solamente pueden servir para minimizar las consecuencias del Covid-19, sino también para poner los cimientos de una mejor educación en el futuro. Quizá debido a la inversión educativa que pueden suponer las mismas y que los gobiernos parecen reacios a avanzar en este sentido:

- Reducción de las ratios aumentando la plantilla de profesorado y modificando los espacios escolares, lo cual permitiría no solo respetar la distancia sanitaria para evitar contagios, si fuera necesario, sino poner en práctica de cara al futuro la educación personalizada e inclusiva que toda la comunidad educativa lleva reclamando secularmente.
- Apoyar la labor educativa con la incorporación de nuevos profesionales de la educación social, de la mediación intercultural, etc., que acompañen la función docente con medidas de carácter socioeducativo, especialmente con el alumnado más vulnerable socialmente y con mayores dificultades.
- Aunque sí se ha planteado en las instrucciones la necesidad de centrarse en lo esencial, en los aprendizajes básicos, en esta situación excepcional, creemos que esto debe llevar a replantear los actuales currículums enciclopédicos que la LOMCE ha impuesto en la dinámica escolar y aprender a discriminar lo prescindible de lo imprescindible en los contenidos y priorizar aquellos realmente relevantes (Sanz, Sainz y Capilla, 2020).
- La dotación de infraestructuras, recursos, conexión, plataformas, programas didácticos, etc. que permitan al profesorado y al alumnado usar las tecnologías como apoyo, no como sustitución de la presencialidad (Jorrín, 2020); formando

al profesorado, al alumnado y a la comunidad educativa para su uso didáctico y pedagógico, interdisciplinar y global. Así como producir materiales y recursos educativos digitales desde las administraciones públicas y aprovechar los ya creados por profesorado y grupos docentes (Cobo y Sánchez, 2020).

## Referencias

- Alonso, C. (8 de julio de 2019). La “implicación parental en la escuela” es una relación de fuerzas entre padres, hijos y profesores. *Entramados Sociales*. <https://cutt.ly/Fypy7Tj>
- Álvarez, D. (23 de marzo de 2020). Covid-19, Educación digital y el futuro que se anticipa. *E-aprendizaje*. <https://cutt.ly/XyeTWis>
- Arias, F. E., Lirio Castro, J., Alonso González, D. y Herranz Aguayo, I. (2018). Acceso y uso de las TIC de las mujeres mayores de la Europa comunitaria. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, 21, 282-315.
- Boichot, L. (23 de abril de 2020). Après le 11 mai, deux Français sur trois n'enverront pas leurs enfants en cours. *Le Figaro*. <https://cutt.ly/ZyAwHWZ>
- Brenner, M. A. (6 de abril de 2020). Google classroom, la cuarentena. El silencio como ausencia pedagógica. *Alainet*. <https://cutt.ly/Uyy4SN8>
- Chen, Y., Jin, Y. L., Zhu, L. J., Fang, Z. M., Wu, N., Du, M. X., ... y Yao, Y. S. (2020). The network investigation on knowledge, attitude and practice about Covid-19 of the residents in Anhui province. *Chinese Journal of Preventive Medicine*, 54(4), 367-373.
- Choe, Y. J. y Choi, E. H. (2020). Are we ready for coronavirus disease 2019 arriving at schools? *Journal of Korean Medical Science*, 35(11), e127. <https://doi.org/10.3346/jkms.2020.35.e127>
- CEAPA. (30 de marzo de 2020). Las familias piden a los profesores dosificar las excesivas tareas a distancia. *Público*. <https://cutt.ly/fypECs8>
- Cobo, C. y Sánchez, I. (26 de abril de 2020). Ejemplos exitosos de cómo escalar la enseñanza y el aprendizaje en tiempos del Covid-19. *Education for Global Development*. <https://cutt.ly/FyvzZTt>
- EU Kids Online. (2018). *Los niños y niñas de la brecha digital en España*. Unicef.
- Fernández, R. S. (2020). Primera historia de la crisis del coronavirus en España. *La Razón Histórica*, 46, 12-22.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185.
- Francesch, D. (3 de marzo de 2020). La repetición de curso: El error más grave de nuestro sistema educativo. *Magisterio*. <https://bit.ly/3fgNFDn>
- Geldsetzer, P. (2020). Use of rapid online surveys to assess people's perceptions during infectious disease outbreaks: A cross-sectional survey on Covid-19. *Journal of Medical Internet Research*, 22(4), e18790. <https://doi.org/10.2196/18790>
- Gewin, V. (2020). Five tips for moving teaching online as Covid-19 takes hold. *Nature*, 580(7802), 295-296. <https://doi.org/10.1038/d41586-020-00896-7>

- Gonzales-Zamora, J. A., Alave, J., De Lima-Corvino, D. F. y Fernandez, A. (2020). Videoconferences of infectious diseases: An educational tool that transcends borders. A useful tool also for the current Covid-19 pandemic. *Le Infezioni in Medicina*, 28(2), 135-136.
- Guarro, A., Martínez, B. y Portela, A. (2017). Políticas de formación continuada del profesorado: Análisis crítico del discurso oficial de comunidades autónomas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 21-40.
- Gutiérrez, C. M. (20 de septiembre de 2016). Los alumnos madrileños de secundaria podrán promocionar con hasta cinco asignaturas suspensas. *Madridiario*. <https://bit.ly/3cPN5dO>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (27 de marzo de 2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educase Review*. <https://cutt.ly/nyjLfIH>
- INE. (2019). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. INE.
- Jorrín, I. M. (22 de abril de 2020). *Pedagogía kamikaze de la compulsión*. <https://cutt.ly/IyjZLL3>
- Kim, S., Kim, Y. J., Peck, K. R. y Jung, E. (2020). School opening delay effect on transmission dynamics of coronavirus disease 2019 in Korea: Based on mathematical modeling and simulation study. *Journal of Korean Medical Science*, 35(13), 35-47. <https://doi.org/10.3346/jkms.2020.35.e143>
- Makarov, A. y Lacort, J. (17 de marzo de 2020). Niños sin tecnología, niños sin acceso a la educación: La escuela a distancia está acentuando la brecha social. *XATACA*. <https://cutt.ly/syrHuv6>
- Martín, C. E. (21 de marzo de 2019). Las clases populares sí se preocupan por la escolaridad de sus hijos. *Entramados Sociales*. <https://cutt.ly/Pypy8rG>
- Martín, C. E. (1 de abril de 2020). El confinamiento aumenta la desigualdad educativa (y no es culpa de los padres). *Entramados Sociales*. <https://cutt.ly/dypy1Ti>
- Ministerio de Economía y Empresa. (2019). *Informe cobertura de banda ancha en España en el año 2018*. Gobierno de España
- Pérez, J. M. (10 de abril de 2020). Enseñanza en confinamiento. *Diario de Sevilla*. <https://cutt.ly/PypuU20>
- Prem, K., Liu, Y., Russell, T. W., Kucharski, A. J., Eggo, R. M., Davies, N., ... y Abbott, S. (2020). The effect of control strategies to reduce social mixing on outcomes of the Covid-19 epidemic in Wuhan, China: A modelling study. *The Lancet Public Health*, 5, 2561-270. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30073-6](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30073-6)
- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, E., Hui, D. y O'Garro Joseph, G. (2005). Critical discourse analysis in education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3) 365-414. <https://doi.org/10.3102/00346543075003365>
- Sánchez, C. D. (18 de abril de 2020). El debate ficticio en educación: Promocionar de curso en la ESO con asignaturas suspendidas ya sucede. *El Diario*. <https://bit.ly/2VI6Z4F>
- Sánchez, C. D., Cela, D. y Calvo, E. (21 de abril de 2020). Las comunidades del PP reculan tras su plantón a educación y delegan la evaluación del curso en los docentes. *El Diario*. <https://cutt.ly/oyiWzJq>

- Sánchez, C. D. y Rodríguez, P. (12 de abril de 2020). Cómo cerrar el curso escolar se ha convertido en el principal debate educativo: ¿Qué hacer con el tercer trimestre? *El Diario*. <https://cutt.ly/DyAbw3e>
- Sanz, I., Sainz, J. y Capilla, A. (2020). *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación*. OEI.
- Skakelja, N. y McGlynn, D. (2018). Pueblos inteligentes. Revitalizar los servicios rurales. *Revista Rural de la UE*, 26, 11-52.
- Sivakumar, B. (2020). Educational evaluation survey on corona virus 19 (an awareness) - South India. *Studies in Indian Place Names*, 40(70), 228-234.
- Thomas, S. (2005). The construction of teacher identities in educational policy documents: A critical discourse analysis. *Melbourne Studies in Education*, 46(2), 25-44. <https://doi.org/10.1080/17508480509556423>
- Torices, A. (31 de marzo de 2020). Educación distribuirá 20.000 líneas móviles entre estudiantes sin medios telemáticos. *Diario La Rioja*. <https://cutt.ly/cypEW22>
- Torres, A. y Zafra, I. (2020). Ahora me cuesta más estudiar y me da miedo que me baje la nota. *El País*. <https://bit.ly/3f3DiD1>
- Trujillo, F. (18 de marzo de 2020a). Sentido común pedagógico frente a la crisis del coronavirus. *Educación 3.0*. <https://cutt.ly/FyeO32g>
- Trujillo, F. (26 de marzo de 2020b). Año 2020: Educación frente al coronavirus. *Fernandotrujillo*. <https://cutt.ly/ZyeRWN9>
- Vallespín, I. (8 de abril de 2020). CC.OO. alerta de la brecha digital entre los profesores para impartir clases en línea. *El País*. <https://cutt.ly/Fyo3QJt>
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. y Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the Covid-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). *Covid-19 y educación: Problemas, respuestas y escenarios*. Fundación COTEC.

## Breve CV de los autores

### Enrique Javier Díez Gutiérrez

Doctor en Ciencias de la Educación. Licenciado en Filosofía. Diplomado en Trabajo Social y Educación Social. Ha trabajado como educador social, como maestro de primaria, como profesor de secundaria, como orientador en institutos y como responsable de atención a la diversidad en la administración educativa. Actualmente es Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Especialista en organización educativa, desarrolla su labor docente e investigadora en el campo de la educación intercultural, el género y la política educativa. Entre sus últimas publicaciones se encuentran: *La educación en venta* (Octaedro, 2020); *Educación para el bien común* (Octaedro, 2020) con Juan Ramón Rodríguez; *Neoliberalismo educativo* (Octaedro, 2018); *La polis secuestrada: Propuestas para una ciudad educadora* (Trea, 2018) y *La educación que necesitamos* con Alberto Garzón (Akal, 2016). Web: <http://educar.unileon.es> Twitter: @EnriqueJDiez. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3399-5318>. Email: [ejdieg@unileon.es](mailto:ejdieg@unileon.es)

**Katherine Gajardo Espinoza**

Profesora de Estado de la Universidad de Santiago de Chile, Máster en Investigación en Ciencias Sociales y Doctoranda en Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid (España). Ha trabajado como docente e investigadora en diversos proyectos para la restitución del derecho a la educación en Chile (PACE Universidad de Santiago, PACE Universidad Técnica Federico Santa María, PACE Universidad Católica Silva Henríquez y Trayectorias EMTP Universidad Tecnológica de Chile). Se ha especializado Educación inclusiva y Formación inicial y continua del profesorado. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9972-6116>. Email: [katherine.gajardo@usach.cl](mailto:katherine.gajardo@usach.cl)